

Werkomstandigheden, stress en arbeidssatisfactie op Nederlandse basisscholen

S. Karsten, I. Koning en E. van Schooten

Samenvatting

In dit artikel wordt gerapporteerd over een onderzoek onder 645 leraren van 161 basisscholen naar de relatie tussen werkomstandigheden, werkstress en arbeidssatisfactie. Nagegaan is in welke mate factoren die van invloed zijn op stress en arbeidssatisfactie, kenmerken van de school zijn en wat het zelfstandig effect van die kenmerken is op de individuele leraar. Uit het onderzoek komt naar voren dat er significante verschillen bestaan tussen scholen, maar deze verschillen hebben geen onafhankelijk effect op de mate van stress en arbeidssatisfactie van individuele leraren.

1 Inleiding

De laatste jaren hebben het lerarentekort, de eenzijdige leeftijdsopbouw van het zittende onderwijspersoneel en de toename van het aandeel vrouwen in het lerarenberoep het zicht enigszins ontnomen aan de feitelijke werkomstandigheden van het zittend personeel. In het beleid is daarom veel aandacht uitgegaan naar de mogelijkheden van nieuwe rekruteringsvormen (bijvoorbeeld zij-instromers), beloningsstructuren (bijvoorbeeld competentiebeloning) en een integraal personeelsbeleid. In het verlengde van die problemen wordt ook steeds vaker de school als organisatie ter discussie gesteld. Zo verkenden Boogaard, Blok, Van Eck en Schoonenboom (2004) op verzoek van de Onderwijsraad onlangs de voor- en nadelen van een aantal nieuwe organisatievormen zoals teamleren, 'peer learning' en ook thuisleren als mogelijke oplossingen voor het lerarentekort. Hierdoor wordt echter voorbijgegaan aan de vraag of het zittende personeel (nog steeds) met plezier naar het werk gaat. Dit blijft voor maatschappelijke organisaties als scholen een belangrijke vraag. Ontevredenheid met de werkomstandigheden kan immers afbreuk

doen aan de kwaliteit van het onderwijs en leiden tot verzuim of afscheid van het leraarsberoep (Borg, 1990; Farber, 1991; Jenkins & Calhoun, 1991).

Eerder onderzoek naar arbeidssatisfactie onder Nederlandse leraren duidt erop dat we met een relatief tevreden maatschappelijke sector te maken hebben (Van der Ploeg & Scholte, 2003). Zo blijkt uit een recent onderzoek dat in de onderwijssector 78% van de werknemers tevreden is met het werk (FNV, 2003). In de gezondheids- en welzijnszorg ligt dat percentage hoger (83%), maar in de horeca weer lager (65%). Van der Ploeg en Scholte (2003) komen weliswaar uit op een lager percentage voor leraren (65%), maar ook uit hun onderzoek blijkt nog steeds dat de overgrote meerderheid van leraren tevreden is. De verschillende schooltypen ontlopen elkaar hier weinig.

Toch is er wel reden tot zorg. Zo is er in het Nederlandse onderwijs sprake van een toenemend ziekteverzuim, een belangrijke indicator voor tevredenheid in het werk (Voorpostel, Van der Ploeg, & Diepeveen, 2002). Ook blijkt uit buitenlands onderzoek (zie voor een overzicht Guglielmi & Tatrow, 1998) dat de toename van stress onder leraren een steeds grotere bedreiging vormt voor de kwaliteit van het onderwijs. Helaas beschikken we in Nederland niet over onderzoeksgegevens over een langere periode, zodat we niet kunnen nagaan of een dergelijke trend zich ook hier voordoet. Wel weten we uit onderzoek (Oranje, 2001) dat stress en arbeidssatisfactie niet zozeer samenhangen met kwantitatieve componenten van het werk (zoals tijdsdruk), maar vooral met kwalitatieve componenten daarvan (zoals collega's, management en andere werkomstandigheden). Daarom is het van belang juist de kwalitatieve kant van de werkomstandigheden te onderzoeken, zoals het geval is in het hier gerapporteerde onderzoek.

Tot nu toe heeft het onderzoek naar stress en arbeidssatisfactie (Guglielmi & Tatrow,

1998; Kyriacou, 1987; Oranje, 2001; Van der Ploeg & Scholte, 2003; Travers & Cooper, 1996) weliswaar een onderscheid gemaakt naar omgevings- en individuele factoren die van invloed (kunnen) zijn, maar zijn de relaties tussen factoren alleen op individueel niveau gemeten.¹ Bij omgevingsfactoren, zoals de aard van het werk, beloning, erkenning, rol van collega's en inspraak, is niet nagegaan in hoeverre zij een kenmerk van de school zijn, en wat het zelfstandig effect is op de individuele leraar. Dit is belangrijk om te weten voordat we gaan "sleutelen" aan de schoolorganisatie. Hebben bijvoorbeeld zwaarmoedig ingestelde personen meer arbeidsplezier in een school met een goede collegiale sfeer, of blijven zij de collegiale sfeer (ook al is die goed) zien vanuit een donkere bril en blijven zij daardoor ontevreden? Daarom is in ons onderzoek een eerste poging gedaan om na te gaan in welke mate factoren die van invloed zijn op werkstress en arbeidssatisfactie kenmerken van de school zijn, en wat het zelfstandig effect van die kenmerken is op de individuele leraar.

2 Theoretische achtergronden

2.1 Stress

Het onderzoek naar werkstress kent een rijkere en ook meer theoretisch gefundeerde traditie dan het onderzoek naar arbeidssatisfactie. Toch is het zo dat het onderzoek naar stress onder leraren zich relatief onafhankelijk heeft ontwikkeld van het meer algemene onderzoek naar werkstress (Guglielmi & Tatrow, 1998; Oranje, 2001). Daarom staat het onderzoek naar stress onder leraren naar de mening van Guglielmi en Tatrow (1998) nog erg in de kinderschoenen en loopt het achter op de algemene literatuur over werkstress. Nieuwe onderzoeksmethoden en richtingen, zoals studies naar de fysiologische effecten, worden in het onderzoek onder leraren nog gemist (Kristensen, 1996). Volgens Oranje (2001) is men blijkbaar van mening dat stress onder leraren niet te vergelijken is met die in andere sectoren en beroepen. Dit komt wellicht, omdat het traditionele stressonderzoek zich voornamelijk heeft gericht op laaggeschoold personeel, voor wie *herhaling*

en *tijd* hoofdfactoren van stress zijn. Dit is veel minder het geval in het onderwijs, waar het meer om persoonlijke relaties, de inhoud van de handeling zelf en de capaciteiten van de leraar lijkt te gaan.

Volgens de review van Guglielmi en Tatrow (1998) gaat het meest dominante model in de wetenschappelijke literatuur over werkstress uit van een interactie tussen persoon en omgeving die resulteert in stress (interactie-model). Dat model bestaat uit drie componenten, te weten de werkomgeving, de persoon en de stress. In de werkomgeving worden de stressoren of stressbronnen gevonden. De stress kan gemeten worden in termen van fysiologisch, psychologisch en gedragsmatig disfunctioneren. Persoonskenmerken zijn belangrijk, omdat niet iedereen stressbronnen op dezelfde wijze verwerkt.

Andere modellen zijn de respons- en stimulusmodellen (zie een uitvoerige bespreking in Travers & Cooper, 1996). Bij responsmodellen wordt stress gelijkgesteld met de (fysiologische) respons en beschouwen men het voorafgaande proces volledig als een interne aangelegenheid. Bij stimulusmodellen is het uitgangspunt de omgeving en onderscheidt men bepaalde stimuli uit de omgeving die voor iedereen een verhoogd niveau van stress opleveren. Vanwege de eenzijdigheid in de benadering van stress, laten we deze modellen verder buiten beschouwing.

Binnen het interactiemodel maken Guglielmi en Tatrow (1998) een onderscheid naar vijf typen, waarvan het 'person-environment fit'-model en het 'demand-control'-model de belangrijkste zijn. Bij het eerste type wordt stress omschreven als een verstoring van het evenwicht tussen draaglast en draagkracht (Caplan e.a., 1975). De draaglast wordt veroorzaakt door een bepaalde stressbron in de omgeving, zoals een ingrijpende gebeurtenis of kritische situatie, en de draagkracht wordt bepaald door de capaciteiten of vaardigheden die iemand bezit (Van der Ploeg & Scholte, 2003). Hierbij staat de perceptie van de persoon in kwestie centraal (Oranje, 2001). De individuele percepties zijn dan ook de belangrijkste modificerende krachten.

Het tweede type is in de jaren zeventig door Scandinavische onderzoekers ontwik-

keld (Karasek, 1979). Volgens hen wordt werkstress vooral bepaald door de eisen die uit het werk voortkomen (werklast, deadlines en dergelijke) en beslissingsvrijheid (autonomie en controle). Hoge werkeisen tegenover lage beslissingsvrijheid zouden verhoogde kans op stress geven.

De beleidsmatige implicaties van beide typen zijn verschillend. Men kan zich voorstellen dat bij het eerste type (person-environment-fitmodel) de implicaties vooral op het individuele vlak liggen: het individu en niet zo zeer de werkomgeving verdient de aandacht bij stressreductie (bijvoorbeeld bij de selectie van personeel letten op stressbestendigheid). Bij het tweede type (demand-controlmodel) zoekt men de oplossingen meer in de aanpassing van de werkomgeving.

In ons onderzoek zijn wij er niet van uitgegaan dat de primaire bron bij het individu, dan wel in het werk gezocht moet worden. In die zin hebben wij niet voor een van de beide typen gekozen. Wat wij wel hebben gedaan, is een methodische vernieuwing aangebracht. Bij beide typen (ook bij het demand-controlmodel) gaat men uit van zelfrapportage. Dat wil zeggen dat men uitgaat van de percepties van individuen, in het bijzonder hun perceptie van de omgeving. Vervolgens analyseert men de gegevens slechts op één niveau (het individuele). Door nu de percepties van meerdere leraren binnen één en dezelfde school te aggregeren en te vergelijken met andere scholen, zijn wij ditmaal nagegaan in hoeverre stress gekoppeld is aan schoolkenmerken.

2.2 Arbeidssatisfactie

Arbeidssatisfactie wordt veelal – ook in het dagelijks spraakgebruik – gezien als een inverse factor van stress. Zoals Van der Ploeg en Scholte (2003) terecht opmerken, zijn werkstress en arbeidsdissatisfactie verwante begrippen, maar omvatten zij niet hetzelfde. Het is aannemelijk dat, hoe meer stress men ervaart, men des te minder plezier in het werk zal hebben. Deze aanname wordt ook bevestigd door onderzoek (Kyriacou & Sutcliffe, 1978; Manthei, Gillmore, Tuck, & Adair, 1996; Oranje, 2001). In dat geval is de arbeidsdissatisfactie het gevolg van stress, maar de ontevredenheid kan ook veroorzaakt

worden door andere bronnen op het werk.

Voor arbeidssatisfactie zijn verschillende definities in omloop die soms grote gelijkenis vertonen met stressdefinities, ook in de manier van meten. In de meeste definities wordt uitgegaan van een discrepantie tussen wat als wenselijk wordt gezien door een persoon en wat als haalbaar wordt ervaren (Oranje, 2001). Zo kan er een spanning zijn tussen een feitelijke arbeidssituatie en de arbeidsmotivatie (Vermeulen, 1997). In sommige definities ligt het accent op de evaluatie en waardering van het werk, terwijl andere spreken van een attitude tegenover het werk. Ook zijn er verschillen in dimensies die onderscheiden worden. Van der Ploeg en Scholte (2003) geven als definitie voor arbeidssatisfactie: een attitude gebaseerd op een evaluatie van relevante aspecten van het werk en van de werksituatie. Wanneer we uitgaan van een dergelijke definitie, is het belangrijk om vast te stellen om welke aspecten van het werk het moet gaan.

In het onderzoek naar arbeidssatisfactie van leraren wordt in het algemeen een onderscheid gemaakt tussen intrinsieke en extrinsieke factoren. Intrinsieke factoren zijn zaken als controle over de klas (Cooper, Burger, & Seymour, 1979; Rosenholtz, 1987), leerlingkenmerken (Ashton & Webb, 1986; Lee, Dedrick, & Smith, 1991), klassengrootte (Bruner, Felder, & Hollis, 1982), kortom alles wat te maken heeft met het lesgeven zelf, de leerlingen en de directe omgeving in de klas. Extrinsieke factoren hebben betrekking op het management en bestuur, salaris en andere aspecten van het personeelsbeleid. Zo is in het onderzoek van Lee e.a. (1991) geprobeerd om organisatievormen te vergelijken (een “losjes gekoppeld” systeem tegenover een meer geïntegreerd systeem). Er werden echter geen significante verschillen gevonden. In een review van het onderzoek naar de verschillen tussen een meer bureaucratisch-controlerend schoolorganisatiemodel en een meer gemeenschapsgericht, betrokken organisatie-model komt Rowan (1990) tot gelijksoortige bevindingen. In beide organisatie-modellen zijn de leraren tevreden over hun werkomgeving, maar wel om andere redenen. Zo wijst ook Oranje (1991) erop dat over het algemeen werknemers een terug-

gang in extrinsieke tevredenheid kunnen opvangen door zich te richten op intrinsieke tevredenheid. Onderzoek van Bruyns (1972) toont echter aan dat de al wat oudere theorie van Hertzberg, Mausner en Snydeman (1959) waarnaar in onderwijskundig onderzoek vaak wordt verwezen (Nias, 1989; Vermeulen, 1997), namelijk dat extrinsieke bronnen vooral potentiële ‘dissatisfiers’, en intrinsieke bronnen vooral potentiële ‘satisfiers’ zijn, niet altijd opgaat; intrinsieke zaken blijken zowel van invloed te zijn op de satisfactie als op de dissatisfactie.

Omdat wij juist geïnteresseerd zijn in de relatie tussen verschillende aspecten van de werkomgeving en arbeidssatisfactie (en ook stress), hebben wij ervoor gekozen om arbeidssatisfactie toe te spitsen op de tevredenheid met het beroep van leraar, de arbeidsvoorwaarden (salaris en secundaire voorwaarden), de maatschappelijke betekenis en de zelfstandigheid die zo kenmerkend zijn voor het beroep van leraar.

2.3 Werkomstandigheden

Ons onderzoek bouwt voort op een reeks studies die in het kader van een Europees programma met betrekking tot werkomstandigheden van dienstverlenende beroepen wordt uitgevoerd.² Dit heeft als voordeel dat ook vergelijkende analyses tussen landen gemaakt kunnen worden, maar als nadeel dat wat minder aangesloten wordt bij enkele Nederlandse studies.

Uit de eerdere studies van het internationaal consortium en ook de onderzoeksliteratuur naar werkstress en arbeidssatisfactie onder leraren (Guglielmi & Tatrow, 1998; Oranje, 2001; Van der Ploeg & Scholte, 2003) komt naar voren dat de aard van het werk (met name leraar-leerlinginteractie), erkenning, collegiaal contact, ondersteuning, facilitering en zeggenschap belangrijke factoren zijn. De termen zijn hier en daar verschillend, maar komen naar inhoud sterk overeen. Een aantal van deze factoren geldt voor alle beroepen, maar volgens Light (2002a, 2000b) kent de ‘non-profit’-sector twee soorten “zwaktes” in de werkomstandigheden: facilitering en erkenning. Onder facilitering rekent hij de kennis en informatiebehoefte bij het personeel om het werk

goed te doen, de technologische toerusting, en mogelijkheden voor opleiding en verdere professionalisering. Onder erkenning verstaat hij het duidelijke eisen stellen aan de prestaties van personeelsleden, het waarderen van personeelsleden die hun werk goed doen, en het laten blijken dat sommige personeelsleden niet geschikt zijn. Deze zwaktes staan tegenover de “sterktes” die hij in de non-profitsector aantroft, te weten de hoge mate van gemotiveerdheid, betrokkenheid, en de overtuiging dat iets zinvol wordt gedaan.

De verschillende aspecten van het werk die van invloed kunnen zijn op werkstress en arbeidssatisfactie hebben wij ondergebracht in drie hoofdfactoren:

- *Belastende situaties die uit de aard van het werk voortvloeien.* Hiertoe rekenen wij de aard van de leerlingen, de hoeveelheid taken en administratieve lasten, en de steun van ouders.
- *Teamklimaat.* Hiertoe rekenen wij collegialiteit, de mate van zich geïsoleerd voelen, de terugkoppeling door leiding en collega’s, en de leergemeenschap van leraren.
- *Schoolorganisatie.* Hiertoe rekenen wij facilitering, erkenning en zeggenschap.

3 Methode van onderzoek

3.1 Selectie van respondenten en respons

Wij zijn uitgegaan van een aselechte steekproef van 300 Nederlandse basisscholen. Om een multiniveau-analyse te kunnen uitvoeren en te kunnen controleren voor verschillen in leerjaren, is aan de directies van elk van die scholen gevraagd om acht vragenlijsten te verspreiden onder een van de klassenleerkrachten van elke groep in de school. Wanneer de leerkrachten hun vragenlijst hadden ingevuld, konden zij deze persoonlijk in een antwoordenvolp aan ons retourneren.

De respons bedraagt 645 leraren van 161 basisscholen. De responsgroep bestaat voor 78% uit vrouwen, hetgeen nagenoeg overeenkomt met het percentage vrouwen werkzaam in het hele basisonderwijs (Ministerie van OCW, 2004). De leeftijd van de responsgroep bedraagt gemiddeld 41.5 jaar, slechts

een zeer geringe afwijking van het gemiddelde in Nederlandse basisscholen (42.4). Meer dan 25% is ouder dan 50 jaar (landelijk 28.5%) en bijna de helft is ouder dan 45 jaar. De werkervaring in het onderwijs van de respondentgroep is gemiddeld 15 jaar. De gemiddelde klassengrootte bedraagt gemiddeld 24.3 leerlingen.

Het instrument

Bij maximaal acht leraren per school is een vragenlijst afgenomen waarin vijf hoofd-factoren onderscheiden zijn op grond van de bestaande onderzoeksliteratuur over werkomstandigheden, werkstress en arbeidssatisfactie. Daarnaast zijn acht vragen gesteld naar de achtergrond van de leerkracht, te weten leeftijd, geslacht, aantal jaren voor de klas, aantal uren werkweek en aantal uren voor de klas, klassengrootte, en type klas (combinatie van leerjaren).

Belastende situaties of werklust

Als belangrijke bronnen voor werkstress gelden ingrijpende gebeurtenissen, ernstige voorvallen en kritische situaties die mensen sterk uit hun evenwicht kunnen brengen (Van der Ploeg & Scholte, 2003). Deze stressbronnen worden niet door iedereen op dezelfde wijze ervaren en verwerkt. Sommigen zien een bepaalde situatie niet als belastend en anderen juist wel. Wij hebben aan de hand van eerder onderzoek (Benham Tye & O'Brien, 2002; Van Dick & Wagner, 2001; Oranje, 2001) 11 situaties op school onderscheiden die uit de aard van het werk als belastend kunnen worden ervaren. Dit zijn situaties die te maken hebben met de aard van de leerlingen (ongemotiveerd, onbeleefd, agressief en dergelijke), hoeveelheid taken (waaronder voorbereiding, administratieve lasten) en steun van ouders. Bij elk item werd op een vijfpuntsschaal gevraagd in welke mate de leerkracht de in de items genoemde zaken als belastend ervaart. Voorbeelden zijn *ongemotiveerde leerlingen*, *onbeleefd gedrag van leerlingen* en *hoeveelheid werk die u mee naar huis neemt*. Binnen deze eerste hoofd-factor zijn geen subschalen onderscheiden. De schaal had een homogeniteit (Cronbachs α) van 0.83 (11 items).

Teamklimaat

Het teamklimaat wordt geschapen en ervaren door alle leraren op een school. Daarbinnen kan men verschillende aspecten of dimensies onderscheiden. Zo stelt Moos (1975) dat drie dimensies maatgevend zijn. Ten eerste de mate waarin men zich betrokken voelt bij het team en erdoor ondersteund wordt (relationele dimensie). Ten tweede is er ook een persoonlijke dimensie, dat wil zeggen de mate waarin verschillende aspecten van de persoon gestimuleerd worden. Ten derde is er nog de organisatorische dimensie, dat wil zeggen de wijze waarop het team wordt vormgegeven.

Wij hebben, uitgaande van deze dimensies, gebruikgemaakt van bestaande schalen (Light, 2002a, 2000b; McLaughlin & Talbert, 2001; Rosenholtz, 1989) en hebben deze in discussie met het internationale team van onderzoekers verder ontwikkeld. De relationele dimensie hebben wij geoperationaliseerd in *collegialiteit* (McLaughlin & Talbert, 2001) en *isolatie* (Rosenholtz, 1989). De persoonlijke dimensie komt tot uitdrukking in de *feedback van collega's en leiding* (Light, 2002a, 2000b). Voor ons was vooral het aspect van de *leergemeenschap* als operationalisatie van de organisatorische dimensie belangrijk (McLaughlin & Talbert, 2001).

De hoofd-factor bestond zodoende uit 4 subschalen met samen 21 items. Per item werd een stelling voorgelegd waarop men op een vijfpuntsschaal kon scoren van *sterk oneens* tot *sterk eens*. Voorbeelden zijn "Als collega's accepteren we elkaar zwaktes en beperkingen", "Ik kan goed met mijn collega's over het werk praten", "Ik krijg veel kansen om nieuwe dingen te leren in mijn werk" en "Ons team evalueert de lessen en activiteiten zelden". De hoofdschaal had een hoge Cronbachs α (.91). Ook de subschalen scoorden bevredigend. De eerste subschaal *collegialiteit* met vijf items had een Cronbachs α van 0.74. De tweede subschaal *isolatie* met drie items had een Cronbachs α van 0.60 (bevredigend voor zo'n klein aantal items). De derde subschaal *feedback van collega's en leiding* met vier items had een Cronbachs α van 0.67. De vierde subschaal *leergemeenschap* met negen items had een Cronbachs α van 0.85.

Schoolorganisatie

Een “gezonde” organisatie in de non-profitsector moet volgens Light (2002b) meer doen dan de juiste mensen selecteren en hen de kans geven om iets van maatschappelijke waarde te doen. Een professionele organisatie als de school moet leerkrachten ook de middelen, opleiding en technologie verschaffen om succesvol te zijn, en moet ook een organisatorische omgeving bieden waarin goede en slechte prestaties herkend en ook beoordeeld worden. Ten slotte moet een professionele organisatie haar professionals zeggenschap en zelfverantwoordelijkheid bieden (Kaptein, 2001).

In navolging van het werk van Light (2002a, 2000b) hebben wij drie subschalen ontwikkeld die tezamen de hoofdschaal *schoolorganisatie* vormen. De hoofdschaal heeft met 12 items een hoge Cronbachs α (.89). De subschalen zijn wederom in de vorm van stellingen over de eigen school gesteld (op een vijfpuntsschaal variërend van *sterk oneens* tot *sterk eens*). Voorbeelden zijn “Deze school geeft ieder die zijn werk goed doet ruim voldoende erkenning”, “Deze school doet er wat aan als blijkt dat een leerkracht niet geschikt is voor het werk” en “Ik heb voldoende invloed op besluiten die genomen worden over het werk”. De subschaal *facilitering* bestaat uit drie items over informatie, technische toerusting en professionaliseringsmogelijkheden, en heeft een Cronbachs α van 0.60. De subschaal *erkenning van prestaties* bestaat uit vijf items over zowel goede als slechte prestaties en heeft een Cronbachs α van 0.86. Ten slotte bestaat de derde subschaal *zeggenschap* uit vier items over invloed op beslissingen en heeft een Cronbachs α van 0.88.

Werkstress

Voor werkstress hebben we in navolging van de onderzoeksliteratuur (Van Dick & Wagner, 2001; Guglielmi & Tatrow, 1998; Kyriacou, 1987; Mathei et al, 1996; Oranje, 2001; Travers & Cooper, 1996) een onderscheid gemaakt naar fysieke symptomen van stress en gezondheid, en naar psychologische symptomen. De subschaal *fysieke symptomen van stress en gezondheid* is vooral gebaseerd op eerdere studies van Van Dick en Wagner

(2001) en bevat zes items over specifieke symptomen als nek- en schouderpijn en vermoeidheid, waarbij de respondenten op een vijfpuntsschaal moeten aangeven of zij daar last van hebben (variërend van *helemaal niet* tot *zeer vaak*). Bij de vragen was duidelijk aangegeven dat deze klachten gezien moesten worden als gevolg van het werk. Daarnaast moesten de respondenten in één item aangeven hoe hun gezondheid in het algemeen is. Deze subschaal met zeven items heeft een Cronbachs α van 0.71. De tweede subschaal *psychologische symptomen* is ontleend aan Oranje (2001) en bevat zeven items in de vorm van stellingen, zoals *Ik ga met lood in mijn schoenen naar school*. Deze subschaal, die in eerder onderzoek een hoge Cronbachs α had (.85 bij Oranje, 2001) heeft wederom een goede score, te weten 0.78. De hoofdschaal, bestaande uit beide subschalen, heeft ook een goede Cronbachs α , te weten 0.84.

Arbeidssatisfactie

Bij arbeidstevredenheid hebben we weliswaar geen subschalen ontwikkeld, maar de hoofdschaal is wel opgebouwd uit verschillende componenten. De eerste component omvat stellingen betreffende het beroep van leraar. De items hiervoor zijn voor het overgrote deel ontleend aan de schaal voor algemene tevredenheid (zie Oranje (2001) waar deze schaal een Cronbachs α van 0.92 had). Deze schaal is al bij verschillende gelegenheden in Nederland gebruikt (IVA, 1988; Prick, 1983; Vermeulen 1997). De tweede component omvat stellingen over het salaris en de secundaire arbeidsvoorwaarden die ontwikkeld zijn in discussie met het internationale team van onderzoekers. De derde component, ten slotte, omvat stellingen betreffende het werk als leraar (betekenisvol, invloedrijk werk en dergelijke). Deze stellingen zijn grotendeels ontleend aan Light (2002a, 2000b). Voorbeelden van items zijn “Voor mij zijn de voordelen van het leraarschap groter dan de nadelen”, “Ik ben tevreden met mijn salaris in relatie tot mijn capaciteiten” en “Het leraarschap schenkt – in vergelijking met de meeste andere beroepen – zeer veel bevrediging”. De totale schaal *arbeidssatisfactie* omvat 19 items en heeft een Cronbachs α van 0.87.

Factoranalyses

Voorafgaand aan de betrouwbaarheidsanalyse is de vraag onderzocht of we eigenlijk wel alle (sub)schalen mogen onderscheiden. Om deze vraag te beantwoorden, is door middel van toetsende factoranalyses nagegaan in hoeverre de items die in theoretische zin tot eenzelfde schaal worden gerekend ook werkelijk tot deze schaal behoren, en in hoeverre (items uit) verschillende schalen ook daadwerkelijk onderscheiden aspecten meten. Als passingsmaat gebruiken we de Root Mean Square Error of Approximation (*RMSEA*). Zoals aangeraden door MacCallum, Browne en Sugawara (1996), beschouwen we een *RMSEA* lager dan 0.05 als indicatief voor 'close fit', een waarde tussen 0.05 and 0.08 als indicatief voor 'fair fit', een waarde tussen 0.08 en 0.10 als indicatief voor 'mediocre fit' en een waarde boven 0.10 als indicatief voor 'poor fit'. De eerste analyse betreft een éénfactormodel voor alle items. Dit model convergeert niet, hetgeen doorgaans wijst op een 'miserabele fit'. Het tweede model dat is gefit, betreft het model met de vijf hoofd-factoren (werklast, teamklimaat, schoolorganisatie, werkstress en arbeidssatisfactie). De *RMSEA* van dit model is 0.068, hetgeen wijst op een fair fit. Het derde model onderscheidt 11 factoren (werklast, collegialiteit, isolatie, leergemeenschap, feedback, facilitering, er-

kenning, zeggenschap, fysieke symptomen van stress, psychologische symptomen van stress, arbeidssatisfactie) en heeft een *RMSEA* van 0.065, hetgeen eveneens wijst op een fair fit. Ten slotte heeft het vierde model, met slechts één stressfactor (fysieke en psychologische symptomen tezamen), dezelfde waarde voor de coëfficiënt als het derde model. Uit deze analyses kunnen we afleiden dat de in theorie voorgestelde schalen weerspiegeld worden in de data. Kortom: alle factoren zijn empirisch gefundeerd en kunnen dan ook onderscheiden besproken worden.

Resultaten

4.1 Beschrijvende analyses

Wanneer we naar de gemiddelden op de schalen kijken, komt er geen verontrustend beeld van de Nederlandse basisscholen naar voren (zie Tabel 1).

Uit Tabel 1 valt af te lezen dat de leraren over het algemeen de werklast niet als belastend ervaren, de verschillende aspecten van het teamklimaat positief beoordelen, en ook de schoolorganisatie als positief ervaren. Dit positieve beeld weerspiegelt zich in de relatief hoge score voor arbeidssatisfactie en de lage score op de twee aspecten van stress.

Tabel 1

Overzicht schaa scores (*M*, *SD*, *N*) Nederlandse basisscholen

Schaal	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>N</i>
Werklast	2.89	.71	602
Collegialiteit	3.59	.67	618
Leergemeenschap	3.45	.63	588
Isolatie (hoger = minder geïsoleerd)	3.76	.76	632
Feedback	3.27	.68	624
Facilitering	3.43	.80	634
Erkenning	3.16	.81	613
Zeggenschap	3.40	.85	615
Arbeidssatisfactie	3.60	.54	579
Fysieke stresssymptomen	1.99	.65	605
Psychologische stresssymptomen	1.87	.67	626

Noot. Alle gemiddelden wijken significant van 3 af; 1 = niet belastend of sterk oneens; 3 = neutraal; 5 = erg belastend of sterk eens.

Dit algemene beeld kan enigszins genuanceerd worden als we naar de gemiddelden op itemniveau kijken. Wanneer we de items voor werklust bekijken, dan valt op dat de items over de hoeveelheid taken buiten de lessen om, en de administratieve rompslomp wel als belastend worden ervaren. Ook het hectische werkklimaat wordt als belastend ervaren. Bij de items voor collegialiteit en isolatie zijn geen opvallende verschillen. Bij de items voor leergemeenschap springt eruit dat het item waarin staat dat de meeste leraren op deze school de nieuwste ontwikkelingen in het vak goed bijhouden, het laagst scoort (3.05). Bij de items over feedback komt naar voren dat zowel de leiding als collega's het werk van de respondent niet of ternauwernood beoordelen op kwaliteit. Bij de items die betrekking hebben op de verschillende aspecten van de schoolorganisatie komt ook naar voren dat scholen weinig eisen stellen aan leraren, en ook niet optreden tegen leraren die tekort schieten of niet geschikt zijn voor hun werk.

Uit de schaal voor arbeidssatisfactie komt een zeer positief beeld naar voren waar het items over het beroep betreft. Zo scoort het item waarin gesteld wordt dat leraren iets betekenisvol doen, heel hoog (4.13). Het laagst scoren daarentegen de drie items over het salaris (alle drie beneden 3). Uitzondering vormt het item over de secundaire arbeidsvoorwaarden; dat scoort weer gemiddeld hoog (3.88). Bij de fysieke symptomen van stress springt alleen het item over vermoeidheid er in negatieve zin uit. Dat komt blijkbaar wel regelmatig voor. Bij de psychologische symptomen scoort het item over zich leeg voelen aan het einde van de werkdag, het hoogst, maar blijft het desalniettemin aan de positieve kant van de schaal.

4.2 Schoolkenmerk of individueel kenmerk

Zoals we reeds in de inleiding opgemerkt hebben, kunnen enkele variabelen in de vragenlijst worden opgevat als schoolkenmerken. De gemiddelde scores per docent worden in dat geval gezien als een variabele die een kenmerk weergeeft van de school waarop de docent lesgeeft. Als deze variabelen valide zijn gemeten, moeten docenten die van de

zelfde school komen, antwoorden geven die meer overeenstemmen dan docenten die werkzaam zijn op verschillende scholen. Om na te gaan in hoeverre dat het geval is, is voor deze variabelen met behulp van multiniveauanalyses nagegaan hoe groot de proportie schoolgebonden variantie is, en of het onderscheiden van een schoolniveau naast een docentniveau een significante verbetering van de modelfit oplevert. Als dat niet het geval is, is alle variantie docentgebonden, en zijn de antwoorden van docenten die van dezelfde school komen dus net zo verschillend als de antwoorden van docenten van verschillende scholen.

In Tabel 2 staan de resultaten van de bedoelde analyses voor alle variabelen uit de vragenlijst. De variabelen die een schoolkenmerk moeten weergeven, zijn vetgedrukt. De variabelen die een hoofdfactor uit de vragenlijst weergeven, en dus soms zijn opgebouwd uit enkele subschalen, zijn in hoofdletters gezet. Omdat het zevende item van de schaal *fysieke stresssymptomen* een andere Likert-schaal heeft (drie in plaats van vijf punten), zijn somscores waarin fysieke stresssymptomen zijn opgenomen tweemaal berekend: één keer met en één keer zonder item 7, zodat de somscore één keer wel en één keer niet op de originele vijfpuntsschaal teruggezet kon worden.

Uit Tabel 2 blijkt dat alle variabelen die gedacht worden een schoolkenmerk weer te geven (vetgedrukt), veel grotere proporties schoolgebonden variantie laten zien dan de variabelen die een individueel docentkenmerk moeten weerspiegelen. Ook zien we dat het onderscheiden van een schoolniveau voor alle variabelen die een schoolkenmerk moeten weerspiegelen, een significante verbetering van de modelfit levert. Voor de variabelen die niet als schoolkenmerk gezien worden, blijkt dit slechts één keer het geval (som fysieke stresssymptomen zonder item 7). Dit patroon ondersteunt de validiteit van de variabelen. Duidelijk is dat de variabelen die een schoolkenmerk moeten weerspiegelen, dat ook in zekere mate doen. Ook is echter duidelijk dat 71 tot 90% van de variantie in deze variabelen niet school-, maar docentgebonden is. Dit betekent dat docenten het dus "slechts" voor 10 tot 29% eens zijn over

Tabel 2

Toetsing¹ per variabele of een model met een school- en een docentniveau significant beter past dan een model met alleen een docentniveau

Variabele	SV (SE)	DV (SE)	% SV	N	Rxx' SN ²	Sig. Vers.
WERKLAST	.063 (.024)	.520 (.034)	11	602	.31	15.304**
TEAMKLIMAAT	.117 (.025)	.328 (.023)	26	566	.56	44.664**
Collegialiteit	.136 (.029)	.339 (.026)	29	618	.61	49.135**
Leergemeenschap	.119 (.027)	.388 (.026)	23	588	.53	40.919**
Isolatie	.103 (.029)	.558 (.036)	16	632	.42	22.464**
Feedback	.061 (.023)	.527 (.034)	10	624	.31	11.144**
SCHOOLORGANISATIE	.137 (.030)	.421 (.028)	25	584	.54	50.234**
Facilitering	.166 (.037)	.570 (.036)	23	634	.53	42.862**
Erkenning	.172 (.039)	.579 (.038)	23	613	.53	49.549**
Zeggenschap	.208 (.043)	.584 (.038)	26	615	.58	59.093**
SATISFACTIE	.012 (.013)	.377 (.025)	3	579	.10	.960
STRESS1 (-7)	.037 (.019)	.456 (.030)	8	593	.23	5.688
STRESS2 (+7)	2.728 (2.202)	59.559 (3.988)	4	573	.14	2.335
Fysieke stress1 (- item7)	.046 (.021)	.501 (.033)	8	605	.26	6.585
Fysieke stress2 (+ item 7)	.939 (.592)	15.412 (1.022)	6	584	.18	3.726
Psychologische stresssymptomen	.022 (.019)	.564 (.036)	4	626	.13	1.596

Noot. 'Missings' verwijderd. Het aantal scholen is 161. SV = schoolgebonden variantie; SE = standaardfout; DV = docentgebonden variantie; %SV = percentage schoolgebonden variantie; Rxx' SN = betrouwbaarheid op schoolniveau²; N = aantal docenten; Sig. Vers. = Verschil in -2*loglikelheid en overschrijdskans.

¹ Toetsing door verschil in -2*loglikelheid te nemen van modellen met en zonder schoolniveau. Dit verschil is χ^2 -verdeeld ($df = 1$).

² Berekend als $SV/(SV+DV/DR)$ waarbij DR = gemiddeld aantal docenten per school.

* Eenzijdig significant op .01 (verschil > 6.635); ** eenzijdig significant op .001 (verschil. > 10.828).

de kenmerken van de school waarop zij lesgeven. De 71 tot 90% van de variantie in deze variabelen die niet-schoolgebonden is, weerspiegelt dus individuele nuances in de docent-oordelen. Er zijn vele 'ad-hoc'-verklaringen voor deze verschillen in oordelen over schoolkenmerken mogelijk. Het kan zijn dat docenten verschillen in hun persoonlijke ervaringen ten aanzien van de bevroegde aspecten, het kan zijn dat ze verschillen in "strengheid" ofwel in hun neiging om het ergens "mee eens" te zijn, het kan ook zijn dat ze enigszins andere interpretaties geven aan de items, etc. Bij het interpreteren van de onderstaande analyses moet dus bedacht worden dat de schoolkenmerken, zoals gemeten in dit onderzoek, deels schoolgebonden kenmerken weerspiegelen, maar voor een veel groter deel individuele verschillen tussen toevallige docenten betreffen.

De variabelen die een leerkrachtaspect be-

treffen (arbeidsatisfactie en werkstress) zijn op één na geheel docentgebonden. Alleen de som over fysieke stresssymptomen zonder item 7 heeft wel een significante, maar zeer kleine proportie schoolgebonden variantie (van 18%). Kortom: het is niet zo dat op één school vooral gestresste, dan wel tevreden docenten zitten en op de andere juist niet. Vrijwel alle variantie op de variabelen die deze kenmerken moeten weerspiegelen, is immers docentgebonden. Op grond van dit resultaat kan dus nu al gesteld worden dat de scholen in de steekproef niet significant verschillen voor wat betreft de mate waarin zij stress of tevredenheid bij de bij hun werkzame leraren induceren. Hieruit volgt dat het niet kenmerken van de school zijn die samenhangen met de mate van arbeidsatisfactie of werkstress van de op die school werkzame leraren, maar dat het aldoor kenmerken zijn van individuele leraren die

samenhangen met de mate van ervaren satisfactie of stress van alweer individuele leraren.

Om na te gaan hoe de mate van arbeidssatisfactie en werkstress samenhangt met de schoolkenmerken zoals ervaren door individuele leraren, zijn correlaties berekend en uniniveau-regressieanalyses verricht. Multiniveau-analyses zijn niet nodig, want arbeidssatisfactie en werkstress bleken immers geen schoolgebonden variantie te bevatten (zie Tabel 2). De correlaties zijn berekend om de interpreteerbaarheid van gevonden verbanden eenduidig te houden. Covariantie tussen onafhankelijke variabelen bepaalt immers mede de grootte van de regressiegewichten indien meerdere onafhankelijke variabelen tegelijk in de regressievergelijking worden opgenomen. Nadat met correlaties is bepaald welke onafhankelijke variabelen significant met de afhankelijke variabelen: *psychologische stresssymptomen*, *fysieke stresssymptomen* en *arbeidssatisfactie* samenhangen, zijn ook regressieanalyses ver-

richt met alle significante onafhankelijke variabelen samen in de vergelijking, om na te gaan hoeveel variantie deze onafhankelijke variabelen samen verklaren in de afhankelijke variabele.

In Tabel 3 staan de correlaties tussen psychologische stresssymptomen, fysieke stresssymptomen en arbeidssatisfactie enerzijds en de onafhankelijke variabelen anderzijds.

4.3 Voorspellers van psychologische stresssymptomen

De variabelen die significant samenhangen met psychologische stresssymptomen zijn werklust, teamklimaat, collegialiteit, leergemeenschap, isolatie, feedback, schoolorganisatie, facilitering, erkenning zeggenschap, het aantal contacturen per week, arbeidssatisfactie en fysieke stresssymptomen. We zien hier dus dat er meer psychologische stress gerapporteerd wordt door (a) leraren die hun werklust hoog inschatten, (b) door leraren die het teamklimaat negatiever beoordelen, en meer specifiek minder collegialiteit

Tabel 3

Correlaties van onafhankelijke variabelen met psychologische stresssymptomen, fysieke stresssymptomen en arbeidssatisfactie. Tussen haakjes staat de steekproefgrootte

Variabele	Psychologische stresssymptomen	Fysieke stresssymptomen	Arbeidssatisfactie
Werklust	.440** (539)	.374** (546)	-.391** (550)
Teamklimaat	-.257** (514)	-.193** (519)	.274** (522)
Collegialiteit	-.227** (555)	-.183** (562)	.246** (561)
Leergemeenschap	-.262** (528)	-.202** (537)	.272** (535)
Isolatie	-.204** (563)	-.148** (574)	.196** (570)
Feedback	-.180** (558)	-.131** (568)	.224** (562)
Schoolorganisatie	-.297** (524)	-.259** (530)	.297** (541)
Facilitering	-.227** (566)	-.204** (573)	.294** (572)
Erkenning	-.243** (546)	-.211** (555)	.191** (560)
Zeggenschap	-.266** (549)	-.232** (558)	.236** (561)
Leeftijd	-.013 (570)	-.041 (580)	-.007 (575)
Sekse (1=man, 2=vrouw)	.008 (571)	.076 (582)	.206** (577)
Ervaringsjaren	.028 (567)	-.016 (578)	-.042 (573)
Contacturen per week	.106* (559)	.131** (570)	-.016 (566)
Psychologische stresssymptomen	-	.881** (573)	-.464** (524)
Fysieke stresssymptomen	.881** (573)	-	-.339** (532)
Arbeidssatisfactie	-.464** (524)	-.339** (532)	-

* Correlatie tweezijdig significant op .05; ** = correlatie tweezijdig significant op .01.

ervaren, een minder positieve leergemeenschap rapporteren, zich meer geïsoleerd voelen en minder goede feedback ervaren, (c) door leraren die de schoolorganisatie negatiever beoordelen, en weer meer specifiek docenten die een negatiever oordeel hebben over facilitering, over erkenning en over zeggenschap. Verder blijkt dat docenten die meer psychologische stress zeggen te hebben, meer contacturen maken en zich ook minder tevreden zeggen te voelen over het werk. Ook geven zij aan, meer fysieke stresssymptomen te ervaren.

Vervolgens is nagegaan hoeveel variantie in de gerapporteerde psychologische stress de verschillende significante onafhankelijke variabelen uit Tabel 3 samen verklaren. In deze analyse zijn de variabelen opgenomen die significant bleken in Tabel 3 en die niet gezien moeten worden als inhoudelijk verwant aan psychologische stress. Vanwege dit laatste zijn arbeidssatisfactie en fysieke stresssymptomen niet opgenomen in de regressieanalyse. Ook de overkoepelende factoren zijn niet opgenomen, daar de subschalen die onder de hoofdfactoren vallen al in de vergeleek zitten.

In deze regressieanalyse verklaren de onafhankelijke variabelen 22% ('adjusted' R^2) van de variantie in psychologische stresssymptomen.

4.4 Voorspellers van fysieke stresssymptomen

Uit Tabel 2 blijkt dat de variabele *fysieke stresssymptomen*, indien berekend zonder item 7, enige schoolgebonden variantie heeft, al is de proportie schoolgebonden variantie erg gering (.08). De somscore met alle items (ook item 7) die is gebruikt voor het berekenen van de correlaties in Tabel 3 heeft geen significante proportie schoolgebonden variantie.

Uit Tabel 3 blijkt dat meer fysieke symptomen van stress worden gerapporteerd door leraren die een hogere werklast rapporteren, leraren die minder collegialiteit ervaren, een minder positief beeld hebben van de leergemeenschap, zich meer geïsoleerd voelen en minder goede feedback rapporteren. Ook de schoolorganisatie en de drie subschalen waaruit deze hoofdfactor bestaat, voorspellen

fysieke symptomen van stress significant. Alle verbanden zijn weer in de verwachte richting. Verder blijken het aantal contacturen per week, psychologische stresssymptomen en arbeidssatisfactie significant met de fysieke stresssymptomen samen te hangen.

Om na te gaan hoeveel variantie de significante voorspellers van de fysieke symptomen van stress samen verklaren, is weer een regressieanalyse verricht met alle variabelen uit Tabel 3 die een significante correlatie vertonen met de som over fysieke stresssymptomen, behalve psychologische stresssymptomen en arbeidssatisfactie. De opgenomen variabelen verklaren 14% van de variantie in fysieke stresssymptomen.

4.5 Voorspellers van arbeidssatisfactie

Uit Tabel 3 blijkt dat vrouwen een hogere arbeidssatisfactie rapporteren, evenals docenten die de werklast lager inschatten, het teamklimaat positiever beoordelen, met eveneens significante verbanden voor elk der vier subschalen, en zij die de schoolorganisatie positiever beoordelen met weer een significant positieve bijdrage voor elk der (drie) subschalen. Verder blijkt, zoals te verwachten was, dat hoe hoger een docent scoort op de stresssymptomen, des te lager de arbeidssatisfactie is. Als we kijken naar de proportie verklaarde variantie, blijkt dat de ervaren werklast (6%) en de variabele *facilitering* de arbeidssatisfactie het beste voorspellen, na de stresssymptomen. Deze stresssymptomen zijn echter niet goed als oorzaak van een geringere arbeidssatisfactie te zien. Voor de hand liggend is zowel de arbeidssatisfactie als de stresssymptomen te zien als beïnvloed door ervaren werklast, teamklimaat en schoolorganisatie.

Een regressieanalyse om na te gaan hoeveel variantie de significant gebleken onafhankelijke variabelen (met uitzondering van stresssymptomen) verklaren, laat zien dat de variabelen samen 25% (adjusted R^2) verklaren van de variantie in arbeidssatisfactie.

5 Conclusies en discussie

Uit ons onderzoek naar werkomstandigheden, stress en tevredenheid op Nederland-

se basisscholen komt naar voren dat leraren over het algemeen tevreden zijn en relatief weinig werkstress ervaren. Dit beeld komt overeen met eerdere studies (Oranje, 2001; Van der Ploeg & Scholte, 2003). Binnen de schaal die de arbeidstevredenheid uitdrukt, scoren de items over de *beloning van leraren* het laagst en *het gevoel iets betekenisvol te doen* het hoogst. Bij de beide stressschalen (psychologische en fysieke symptomen) valt op dat items over *vermoeidheid* en *zich leeg voelen aan het einde van de werkdag* er in negatieve zin uitspringen. Als we kijken naar de bronnen van stress, dan blijkt dat werklast de beste voorspeller is. Als we kijken welke items van werklast het meest belastend zijn, dan komt naar voren dat de items over de hoeveelheid taken en de administratieve rompslomp als meest belastend worden ervaren. De items over de aard van de kinderen, daarentegen, scoren beduidend minder hoog. Met de onderlinge collegialiteit op basisscholen blijkt het redelijk goed gesteld. De meeste bevraagde leraren ondervinden steun en stimulering van hun collega's, en slechts weinigen voelen zich geïsoleerd. Wel valt op dat het geven van feedback weinig is ingeburgerd. Weinig schoolleiders geven een oordeel over het werk van een individuele docent, en collega's nog minder. Ook worden er weinig eisen gesteld aan, en wordt weinig opgetreden tegen leraren die tekort schieten.

Het persoonsgebonden aspect van arbeidssatisfactie blijkt ook uit het feit dat vrouwen vaker aangeven meer plezier in hun werk hebben. Ook leraren die meer uren voor de klas staan, kampen meer met stress. Daarnaast laat ons onderzoek zien dat er in de beleving van de leraren een samenhang is tussen werkstress en werklast, de mate van collegialiteit en feedback, de beoordeling door de schoolorganisatie, en de mate waarin het team een leergemeenschap vormt.

In ons onderzoek zijn we nagegaan of de verschillende onderzochte variabelen ook als een schoolkenmerk kunnen worden gezien en, indien dat het geval is, of dit dan van invloed is op individueel ervaren stress en arbeidssatisfactie. Uit onze analyses blijkt dat alle variabelen die gedacht worden een schoolkenmerk weer te geven (werklast, de verschillende aspecten van het teamklimaat,

en de verschillende aspecten van de schoolorganisatie) een significante schoolgebonden variantie laten zien. Het is echter ook zo dat 71 tot 90% van de variantie in deze variabelen niet schoolgebonden, maar docentgebonden is. De variabelen die een leerkrachtaspect betreffen (arbeidssatisfactie en werkstress) zijn geheel docentengebonden. Op grond hiervan en ook op grond van de andere analyses kunnen we stellen dat de scholen in de steekproef niet significant verschillen voor wat betreft de mate waarin zij stress of tevredenheid bij de bij hun werkzame leraren induceren.

Uit de resultaten van onze studie moeten we (voorlopig) afleiden dat maatregelen op individueel niveau om stress onder leraren te reduceren (zoals ondersteuning en coaching) waarschijnlijk meer impact hebben dan maatregelen die de werkomstandigheden van alle teamleden betreffen. Het feit echter dat er op dit punt significante verschillen tussen scholen zijn, betekent wel dat er het nodige te doen valt aan teamklimaat en schoolorganisatie. Daarnaast kunnen er ook in generieke zin meer maatregelen worden genomen om mogelijke stressbronnen, zoals hoeveelheid taken en administratieve rompslomp, te verminderen.

In navolging van Slegers (1999) zouden we willen opmerken dat stress naar alle waarschijnlijkheid op organisatieniveau slechts gerelateerd kan worden aan een specifieke *combinatie* van organisatiefactoren en niet aan bepaalde organisatiekenmerken. Het kan zijn dat in "sterke" scholen een relatief hoge werklast door de leraren geaccepteerd wordt. Dit kan veroorzaakt worden door het feit dat sterke scholen meer middelen ter beschikking hebben om met een hoge werklast om te gaan: een collegiale organisatiestructuur, duidelijke zeggenschapsverhoudingen, een heldere taakverdeling en een optimale erkenning van prestaties. In meer "kwetsbare" scholen kan dit minder het geval zijn, waardoor de tolerantiegrens lager wordt. Daarom is het aan te bevelen in de toekomst dergelijke specifieke combinaties te onderzoeken.

Ten slotte past ook naar aanleiding van ons onderzoek de opmerking dat onderzoek naar werkstress, waaronder ons geval, verbetering behoeft. Wij zijn nagegaan of bepaalde

variabelen als schoolkenmerk beschouwd kunnen worden. Het verdient aanbeveling om ook de meting van de stressbronnen te objectiveren. Zo is bij de variabele *werklast* gevraagd naar de subjectieve beleving van de verschillende stressbronnen, en is niet nagegaan in hoeverre deze bronnen zich ook werkelijk (regelmatig) manifesteren op school (bijvoorbeeld: Hoeveel vechtpartijen heeft u per week in de klas? Hoeveel zorgleerlingen zitten er in de klas? Wat zijn de niveauverschillen?). Het lijkt verstandig in toekomstig onderzoek de metingen van schoolkenmerken zowel objectief als subjectief, ofwel via oordelen van mensen, te bepalen. Pas in onderzoek waarin schoolkenmerken echt als schoolkenmerken geoperationaliseerd worden en dus vrijwel alleen schoolgebonden variantie vertonen, kan onderzocht worden in hoeverre een schoolkenmerk effect heeft op werkstress.

Noten

- 1 Onderzoek naar schoolkenmerken gerelateerd aan arbeidsbeleving is er volgens Vermeulen (1997) überhaupt nauwelijks. Uit het weinige dat op dit terrein bekend is, komt naar voren dat er relaties bestaan tussen organisatieklimaat binnen scholen voor voortgezet onderwijs en onderdelen van arbeidsbeleving zoals satisfactie, ziekte, 'commitment' en persoonlijke oriëntaties van leraren. Systematisch onderzoek in het Nederlandse taalgebied is er niet of nauwelijks. Uitzonderingen zijn Vermeulen (1997), Van Opdorp (1991) en Oranje (2001). Het onderzoek van Corten (1980) naar tevredenheid met de werksituatie in het lager onderwijs is sterk verouderd.
- 2 Dit is het zogenoemde "Joint programme for working life research in Europe" (www.niwl.se/saltsa), dat zich ten doel stelt om op verschillende manieren te onderzoeken welke arbeidsomstandigheden het welzijn en de gezondheid van werknemers bevorderen, dan wel bedreigen. Zo werd eerder een studie verricht onder zo'n 60.000 verplegers en verpleegsters in Europa naar het voortijdig vertrek van verplegend personeel als gevolg van de werkomstandigheden (www.next-study.net). Ons onderzoek maakt deel uit van een

vergelijkende studie naar werkomstandigheden van het leraarsberoep, waarin onderzoekers uit Zweden, Noorwegen, Finland, Duitsland, België, Portugal, Engeland en Griekenland participeren (Saltsa, 2003).

Literatuur

- Asthan, P. T., & Webb, R. B. (1986). *Making difference: Teachers' sense of efficacy and student achievement*. New York: Longman.
- Benham Tye, B., & O'Brien, L. (2002). Why are experienced teachers leaving the profession. *Phi Delta Kappan*, 84, 24-32.
- Boogaard, M., Blok, H., Eck, E. van, Schoonenboom, J. (2004). *Ander onderwijs, minder leraren?* Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut.
- Borg, M. C. (1990). Occupational stress in British educational settings: A review. *Educational Psychology*, 10, 103-126.
- Bruner, A. L., Felder, B. D., & Hollis, L. Y. (1982). *Stress producing conditions in the secondary classroom*. Paper presented at the annual conference of the Association of Teacher Educators, Phoenix, AZ.
- Bruyns, R. A. C. (1972). *De invloed van werk en milieu op arbeidsmotivatie*. Assen: Van Gorcum.
- Caplan, R. D. e.a. (1975). *Job demands and worker health: Main effects and occupational differences*. Washington, DC: US Government Printing Office.
- Cooper, H. M., Burger, J. M., & Seymour, G. E. (1979). Classroom context and student ability influences on teacher perceptions of classroom control. *American Educational Research Journal*, 16, 189-196.
- Corten, J. J. (1980). *Tevredenheid met de werksituatie: een onderzoek bij leerkrachten gewoon lager onderwijs*. 's-Gravenhage: SVO.
- Farber, B. A. (1991). *Crisis in education: Stress and burnout in the American teacher*. San Francisco: Jossey-Bass.
- FNV. (2003). *Werken=plezier?* Amersfoort: MuConsult.
- Guglielmi, R. S., & Tatrow, K. (1998). Occupational stress, burnout, and health in teachers: A methodological and theoretical analysis. *Review of Educational Research*, 68, 61-99.
- Herzberg, F., Mausner, B., & Snydeman, B.

- (1959). *The motivation to work*. New York: John Wiley & Sons.
- IVA. (1988). *Leraar tot (w)elke prijs?* Tilburg: IVA.
- Jenkins, S., & Calhoun, J. F. (1991). Teacher stress: Issues and intervention. *Psychology in the Schools*, 28, 60-70.
- Kapteijn, B. (2001). *Organisatietheorie voor non-profit*. Houten/Diegem: Bohn Stafleu Van Loghum.
- Karasek, R. A. (1979). Job demands, job decision latitude, and mental strain: Implications for job redesign. *Administrative Science Quarterly*, 24, 285-307.
- Kristensen, T. S. (1996). Job stress and cardiovascular disease: A theoretic critical review. *Journal of Occupational Health Psychology*, 1, 246-260.
- Kyriacou, C., & Sutcliffe, J. (1978). A model of teacher stress. *Educational Studies*, 4, 1-6.
- Kyriacou, C. (1987). Teacher stress and burnout: An international review. *Educational Research*, 29, 146-152.
- Lee, V. E., Dedrick, R. F., & Smith, J. B. (1991). The effect of the social organization of schools on teachers' efficacy and satisfaction. *Sociology of Education*, 64, 190-208.
- Light, P. C. (2002a). The content of their character: The state of the nonprofit workforce. *The Nonprofit Quarterly*, fall, 9-16.
- Light, P. C. (2002b). *The troubled state of the federal public service*. Washington: The Brookings Institution's Center for Public Service.
- MacCallum, R. C., Browne, M. W., & Sugawara, H. M. (1996). Power analysis and determination of sample size for covariance structure modeling. *Psychological Methods*, 1(2), 130-149.
- Manthei, R., Gilmore, A., Tuck, B., & Adair, V. (1996). Teacher stress in intermediate schools. *Educational Research*, 38, 3-19.
- McLaughlin, M. W., & Talbert, J. E. (2001). *Professional communities and high school teaching*. Chicago: University of Chicago Press.
- Ministerie van OCW. (2004). *Kerncijfers 2002*. Den Haag: Ministerie van OCW.
- Moos, R. H. (1975). *Evaluating correctional and communal settings*. New York: Wiley & Sons.
- Nias, J. (1989). *Primary teachers talking. A study of teaching as work*. London: Routledge.
- Opdorp, C. A. W. van. (1991). *Problemen van docenten: een onderzoek naar de relatie tussen attributies en uitingen van machteloosheid en stress*. Academisch proefschrift, Katholieke Universiteit Nijmegen.
- Oranje, A. (2001). *Van ouderenbeleid tot lerarentekort*. Academisch proefschrift, Universiteit van Amsterdam.
- Ploeg, J. D. van der, & Scholte, E. M. (2003). *Arbeidssatisfactie in het onderwijs en de jeugdzorg*. Houten: Bohn, Stafleu & Van Loghum.
- Prick, L. G. M. (1987). *Het beroep van leraar: satisfactie en crises in de leraarsloopbaan*. Amsterdam: VU.
- Prick, L. G. M., Oranje, A., & Rossum, G. van. (1997). *Vergrijzing in het onderwijs in Nederland en bij de burens: een zoektocht naar mogelijke oplossingen*. Amsterdam: Intervu.
- Rosenholtz, S. (1989). *Teachers' workplace: The social organization of schools*. New York: Longman.
- Rosenholz, S. J. (1987). Education reform strategies: Will they increase teacher commitment? *American Journal of Education*, 96, 534-562.
- Rowan, B. (1990). Commitment and control: Alternative strategies for the organizational design of schools. In C. B. Cazdan (Ed.), *Review of research in education* (pp. 353-389). Washington, DC: American Educational Research Association.
- Saltsa. (2003). The SALTSA Project on work organisation and school work-life: How do schools as organisations facilitate professional development and well-being? *European Educational Research Journal*, 2, 594-603.
- Slegers, P. (1999). Professional identity, school reform, and burnout: Some reflections on teacher burnout. In R. Vandenberghe & A. M. Huberman (Eds.), *Understanding and Preventing Teacher Burnout* (pp. 247-255). Cambridge: Cambridge University Press.
- Travers, C. J., & Cooper, C. L. (1996). *Teachers under pressure: Stress in the teaching profession*. London: Routledge.
- Van Dick, R., & Wagner, U. (2001). Stress and strain in teaching: A structural equation approach. *British Journal of Educational Psychology*, 71, 243-259.
- Vermeulen, M. (1997). *De school als arbeidsorganisatie*. Academisch proefschrift, Universiteit van Amsterdam.
- Voorpostel, M., Ploeg, S. W. van der, & Diepeveen, M. (2002). *Verzuim onder personeel in het onderwijs in 2001. Eindrapport*. Amsterdam: Regioplan.

Auteurs

Sjoerd Karsten is universitair hoofddocent Beleid & Organisatie van het Onderwijs aan de Universiteit van Amsterdam en werkzaam op het SCO-Kohnstamm Instituut.

Ina Koning was student-assistent op het SCO-Kohnstamm Instituut en is afgestudeerd als pedagoog aan de Universiteit van Amsterdam.

Erik van Schooten is senior onderzoeksmedewerker op het SCO-Kohnstamm Instituut.

Correspondentieadres: S. Karsten, Universiteit van Amsterdam, SCO-Kohnstamm Instituut, Postbus 94208, 1090 GE, Amsterdam, e-mail: s.karsten@uva.nl

Working conditions, stress and job satisfaction in Dutch primary schools

This article reports about a study amongst 645 teachers of 161 primary schools into the relations between working conditions, stress and job satisfaction. The study investigated whether factors of influence on stress and job satisfaction can be seen as school characteristics and whether these school characteristics have an influence on the individual teacher. The study shows that there are significant differences in working conditions between schools, but these differences have no independent effect on the level of stress and job satisfaction of individual teachers.